

А. С. Саблева

Коррекционно-развивающая среда образовательной организации в условиях инклюзии

В настоящее время в России интенсивно развивается практика инклюзивного образования, которая изменяет образовательные условия и образовательную среду в учреждениях общего образования так, чтобы любой ребенок с ограниченными возможностями здоровья смог обучаться вместе с другими детьми. В статье актуализируется проблема разработки гибкого средового подхода в условиях инклюзии, который ориентирован на поддержание равновесия между образовательными воздействиями на ребенка с ограниченными возможностями и его потенциальными возможностями.

Автором представлена модель коррекционно-развивающей среды образовательного учреждения как совокупность специальных организационных и психолого-педагогических условий; раскрыты ее компоненты как в профессионально-деятельностном аспекте, так и с позиции содержания деятельности ребенка. Педагогическое проектирование инклюзивной коррекционно-развивающей среды всеми субъектами образовательного процесса определяется как условие успешного включения и принятие ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду обычных сверстников в общеобразовательном учреждении. Содержание статьи адресовано педагогам системы общего, специального и инклюзивного образования, участникам психолого-педагогического сопровождения детей различных возрастных категорий с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая среда, адаптивная образовательная среда, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, особые образовательные потребности, социализация.

A. S. Sableva

Correctional Developing Environment of the Educational Organization in Conditions of Inclusion

Nowadays in Russia practice of inclusive education is being intensively developed and it changes educational conditions and educational environment in institutions of general education, that any child with health limitations could be trained together with other children. In the article the problem of development of the flexible environmental approach is staticized in conditions of inclusion, which is focused on keeping the balance between educational impacts on the child with disability and his potential opportunities. In conditions of inclusion the environmental approach is focused on keeping the balance between educational impacts on the child with health limitations and his potential opportunities. The author presented the model of the correctional developing environment of the educational institution as a set of special organizational and psychological and pedagogical conditions; its components both in the professional-activity aspect and from the position of the content of the child's activity are revealed. Pedagogical design of the inclusive correctional developing environment is determined by all subjects of the educational process as a condition of successful inclusion and acceptance of the child with health limitations into the environment of ordinary contemporaries in the educational institution. The content of the article is addressed to teachers of the system of general, special and inclusive education, participants of psychological and pedagogical support of various age children with health limitations.

Keywords: correctional developing environment, adaptive educational environment, inclusive education, children with health limitations, special educational needs, socialization.

Инклюзивное образование – новое стратегическое направление образовательной политики и практики, в значительной степени затрагивающее основы общего образования.

Важным федеральным документом в области образования детей-инвалидов является государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 гг., утвержденная Постановлением Правительства РФ, от 17 марта 2011 г. № 175. Всего в течение ближайших лет, до 2015 г., планируется создать условия для беспрепятственного доступа инвалидов в 20 %

(10.000) обычных общеобразовательных учреждений (Информационный материал Министерства образования и науки Российской Федерации, подготовлен в апреле 2012 г.).

В 2011/2012 учебном году в государственных и муниципальных общеобразовательных учреждениях обучалось более 239 тыс. детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ): в обычных классах 127,7 тыс. детей, в коррекционных классах 111,4 тыс. детей (для сравнения в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях обучается 204,2 тыс. детей). В 2012 г. около

300 школ России получили финансовую поддержку Министерства на создание инклюзивной образовательной среды. В среднем, в России таких школ сегодня около 5,5 % общего количества [1].

Инклюзивным или включающим образованием называют совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с нормально развивающимися сверстниками. Инклюзивный процесс в образовании понимается как специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий включение и принятие ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду обычных сверстников в общеобразовательном учреждении, обучение по адаптированным или индивидуальным образовательным программам с учетом его особых образовательных потребностей [5].

Справедливо высказывание С. В. Алехиной, директора Института проблем инклюзивного образования МГППУ, о том, что сам факт наличия ребенка с ОВЗ в образовательной организации не делает ее инклюзивной, равно как и инклюзия не сразу станет культурной практикой в образовательной организации лишь при наличии в ней лифта или пандуса. Основная цель образовательного учреждения, вступившего на путь развития инклюзивной практики, – создание специальных условий для развития и социальной адаптации учащихся с особыми образовательными потребностями и их сверстников. Н. М. Назарова высказывает опасения, что самым отрицательным эффектом стихийности внедрения инклюзии может стать изменение образования только на организационном и административно-управленческом уровне, что рождает опасность «имитации инклюзии».

Становится понятно, что образовательная организация сама должна измениться для того, чтобы стать инклюзивной, ориентированной на любого ребенка с любыми образовательными потребностями. Это сложный процесс, требующий не только организационных, содержательных, но и ценностных изменений. Главное в инклюзивном образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья – получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками. В связи с этим основной критерий эффективности инклюзивного образования – успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта всех детей, в том числе детей с особыми образовательными потребностями [5].

Особое внимание как в российских, так и в зарубежных исследованиях уделяется рассмотре-

нию взаимосвязи общения и обучения («social interaction and learning»). Общеизвестным является значимость ведущей роли общения с другими людьми для полноценного обучения и воспитания ребенка. При этом подчеркивается изменение характера самого взаимодействия ребенка при изменении социальной ситуации развития. Развивающий эффект любого обучения зависит во многом от того, как организована совместная деятельность взрослого и ребенка, или ребенка и сверстника, насколько хорошо он может выстраивать партнерские отношения с другими [3].

И сегодня перед образовательными организациями стоит задача обеспечения для ребенка с ОВЗ совокупности общественных, материальных и духовных условий жизнедеятельности, способствующих коррекции, компенсации дефекта, профилактике вторичных нарушений, развитию адаптивности функционирования в социуме. Актуальной становится разработка гибкого среднего подхода, ориентированного не столько на объективный, предметный мир, сколько на развитие мира коммуникаций, связей и взаимоотношений в образовательных системах; на предметное и коммуникационное обеспечение развивающей и организующей среды другими [1].

Общественные, материальные и духовные условия существования человека пронизывают всю систему образования, придают образовательным учреждениям статус социального института. В связи с этим речь идет о среде, характеризующейся совокупностью вышеназванных условий, – социокультурной среде, преломленной и персонифицированной в образовательном учреждении.

Определяющим фактором успешности социализации ребенка с ОВЗ, включенного в совместное обучение с нормативно развивающимися сверстниками, является среда его жизнедеятельности, создаваемая всеми участниками образовательного процесса, в том числе и родителями, с учетом выявляемых особенностей социально-личностного и коммуникативного развития ребенка.

В исследованиях по проблемам инклюзии вводятся такие понятия среды, как «инклюзивная образовательная среда», «адаптивная образовательная среда».

Инклюзивная образовательная среда определяется как совокупность специальных образовательных условий, создаваемых образовательным учреждением для включения в образовательный процесс обучающихся с особыми образователь-

ными потребностями. Она ориентирована на развитие личности ребенка, признание его уникальности и права на реализацию различных потребностей в совместной деятельности детей (В. В. Мельникова).

По мнению С. В. Алехиной, реализация основных принципов инклюзивного образования детей с ОВЗ невозможна без создания в образовательной организации *адаптивной образовательной среды*: доступность классов и других помещений учреждения (устранение барьеров, обеспечение дружелюбности среды учреждения); оснащение образовательного процесса ассистирующими средствами и технологиями (техническими средствами обеспечения комфортного и эффективного доступа); коррекционно-развивающая предметная среда обучения и социализации; сплочение ученического коллектива, развитие навыков сотрудничества, взаимодействия и взаимопомощи [5].

Под *коррекционно-развивающей средой* (КРС) образовательного учреждения нами понимается целостная совокупность организационных, психолого-педагогических условий, обеспечивающих успешность, полноту процесса социализации воспитанников соответственно специфике, самооценки возраста, с учетом особенностей нарушен-

ного развития, способствующих преодолению возможных трудностей данного процесса посредством целенаправленного формирования их отношения к миру, людям и самим себе [4].

Требованием к организации среды является ее наполняемость адекватно программам, реализуемым в образовательной организации, и особенностям педагогического процесса. В связи с этим среду характеризует показатель насыщенности, который оценивается «через соотношение совокупности образовательных ресурсов в данном месте и выдвигаемых целей, задач развития ребенка», задающих вектор образования и требующих для своего решения именно данного ресурса. «Вектор образования» детей с ОВЗ определяется целями, задачами коррекции, компенсации дефекта и профилактики вторичных нарушений.

Предметность осваиваемой культуры и внутренний мир, сущностные силы ребенка задают *границы содержания образовательной среды* и ее состав. В связи с этим образовательные воздействия со стороны среды должны быть индивидуально максимально-оптимальными, с другой – индивидуально допустимыми и не превышать пределов адаптационных возможностей ребенка с отклонениями в развитии.

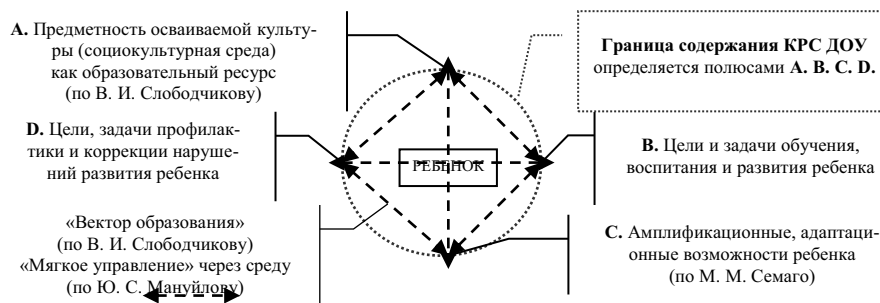


Рис. 1. Границы содержания коррекционно-развивающей среды ДОУ

К числу основных *организационных условий* относятся своевременное выявление, наряду с диагностикой характера и степени выраженности отклонения в развитии, трудностей в социально-коммуникативной сфере детей; проведение коррекционно-развивающей работы с учетом коммуникативных, социоадаптивных трудностей детей; обогащение и структурирование среды развития ребенка в логике личностно-ориентированной образовательной модели в единстве общеобразовательного и коррекционного компонентов; обеспечение преемственности сред развития ребенка и их интеграции в семью и

в условиях образовательного учреждения. К *психолого-педагогическим* – обеспечение целостности развития ребенка через сохранность в совокупности разных сторон его психофизического развития, коррекцию нарушений познавательного, коммуникативно-речевого и социально-личностного развития; ведущая роль педагога в создании и персонификации среды развития ребенка с опорой на личностно-ориентированную модель взаимодействия и реализацию коммуникативного подхода в образовательном процессе; ориентация среды на субъектную позицию ребенка в ней и практическую реализацию этой

ориентации; реализация принципов эмоциональной валентности и коммуникативной активности в стратегии взаимодействия «взрослый – ребенок с ОВЗ».

Коррекционно-развивающая среда не однозначно задана и статична. С профессионально-деятельностной точки зрения коррекционно-развивающая среда представляет собой процесс и результат продуманного педагогического пере-конструирования всеми субъектами педагогического процесса окружающей ребенка социальной и культурной среды в рамках образовательного процесса, ориентированного на интегративные (целостные) характеристики личности ребенка с проблемами в развитии.

В связи с этим *компонентами* КРС выступают: 1) педагогическое прогнозирование социально-личностного развития ребенка, наблюдение за

эффективностью образовательных воздействий; 2) планирование работы с детьми, проектирование ситуаций; 3) лично-ориентированное взаимодействие с детьми, педагогическое регулирование взаимодействия детей со сверстниками; 4) взаимодействие с другими педагогами, специалистами и родителями детей (стратегия взаимодействия субъектов группы сопровождения).

В центре всех педагогических воздействий – ребенок с присущими возрасту видами деятельности, своей активностью по отношению к людям и вещному миру. На содержательном уровне *компонентами* развивающей среды выступает все то, что образует содержание деятельности ребенка: *предметно-пространственный, коммуникативно-деятельностный, эмоционально-личностный компоненты* (Рис. 2).

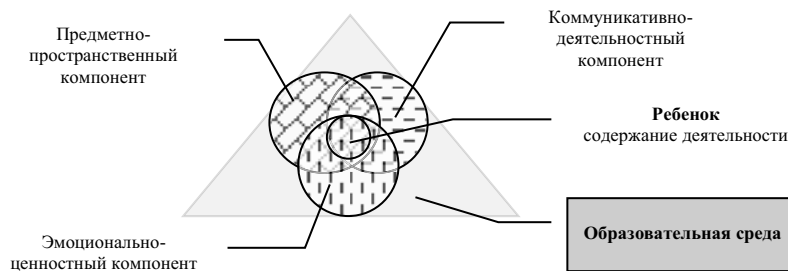


Рис. 2. Компоненты среды с позиции ребенка: содержание деятельности

КРС создается для ребенка с целью снижения симптоматики дезадаптивности, развития социо-адаптивных способностей, в частности способности к выстраиванию коммуникативного взаимодействия на речевой основе, способности к регулированию своего поведения, деятельности. Следовательно, важным механизмом ее функционирования является реализация стратегии сопровождения ребенка, погруженного в эту среду с учетом симптомокомплекса дефекта, адаптационных, амплификационных возможностей ребенка на основе педагогической и специальной диагностики, прогнозирования трудностей и перспектив социально-личностного развития. Это выступает условием обеспечения оптимального равновесия между образовательными воздействиями на ребенка и его индивидуально-потенциальными возможностями.

Таким образом, содержательная наполняемость среды, проектирование психолого-педагогических условий обусловлено, во-первых,

особенностями каждого ребенка, погруженного в данную среду, во-вторых, индивидуальным уровнем профессиональной деятельности педагога, узкого специалиста и педагогической компетентности родителей.

Преобразование всех компонентов КРС осуществляется в логике лично-ориентированной образовательной модели. На основе лично-ориентированного взаимодействия «взрослый – ребенок с ОВЗ» осуществляется конструирование надлежащих значений в субъект-субъектном пространстве среды, педагогическом взаимодействии.

Можно выделить такие ключевые принципы взаимодействия, как принцип *эмоциональной валентности* и принцип *коммуникативной активности*, которые предполагают, что в содержании взаимодействия учитываются специфические коммуникативно-речевые трудности детей. Его стратегия заключается, *во-первых*, в максимальной эмоциональной перцепции взрослого по от-

ношению к ребенку, развитию этой способности у самого ребенка, целенаправленном воздействии (или по необходимости коррекции эмоционально-поведенческих нарушений) как с применением специальных технологий, так и в условиях ежедневной совместной деятельности; во-вторых, в коммуникативной активности педагога и ее стимулировании у ребенка через применение специальных технологий и мотивированного общения ежедневно в различных ситуациях.

В практической коррекционно-педагогической деятельности они находят воплощение в психолого-педагогических условиях, в числе которых: 1) предоставление ребенку с целью развития социальных эмоций опыта особого социального действия – опыта постановки себя на место другого; опыта понимания эмоциональных состояний другого; опыта понимания и управления своими эмоциями; опыта вербализации чувств и эмоциональных состояний; 2) активность педагога в описании чувств и переживаний ребенка, направленная на осознание ребенком того, что он принят и понят, а также с целью предоставления образцов словесного обозначения; 3) предоставление опыта установления контактов в различных коммуникативных ситуациях с целью усвоения коммуникативных навыков и укрепления уверенности в своих возможностях в общении с другими людьми; 4) предоставление широкого выбора видов деятельности и опыта достижения цели совместной деятельности для укрепления уверенности в своих возможностях, а также развития произвольности и способности к регулированию собственного поведения; 5) побуждение к сотрудничеству в проблемных ситуациях, тем самым удовлетворение социальной потребности в признании и развитие способности к целенаправленным действиям для достижения результата; 6) стимулирование высказываний с использованием освоенных языковых средств в различных видах деятельности через создание вариативных речевых ситуаций.

Процессуальный механизм КРС обобщенно можно представить в виде *структурно-функциональной модели*, отражающей механизм средообразования в процессе коррекционно-педагогической работы. Структурно КРС представляет взаимосвязь блоков: педагогического, логопедического, психологического, клинического. Система взаимодействия педагогов, специалистов всех блоков, функционально осуществляется в *диагностическом, реабилитационно- и кор-*

рекционно-развивающем, контрольно-оценочном модулях.

Компоненты образовательного процесса: *целевой, содержательный, операционно-деятельностный, аналитико-результативный* – определяют логику и преемственность функционирования специалистов на выше обозначенных модулях. Участие каждого субъекта образовательного процесса в создании инклюзивной коррекционно-развивающей среды базируется на соблюдении таких *условий, как*

- индивидуализация коррекционно-педагогического процесса посредством психолого-медико-педагогической диагностики;
- реализация всеми участниками коррекционно-педагогического процесса индивидуальных маршрутов развития ребенка с учетом структуры и характера отклонений в развитии, а также его личностных особенностей;
- систематическое изучение индивидуальных возможностей каждого ребенка через создание разнообразной развивающей среды;
- исследование психосоциального состояния и развитие социально-коммуникативных навыков ребенка, его способностей в процессе повседневной жизни, в стихийно возникающих и специально организованных ситуациях общения, совместной деятельности со сверстниками и взрослыми, игре, учебной деятельности;
- разработка и реализация педагогических технологий, обеспечивающих целенаправленное социально-эмоциональное развитие детей, формирование у них механизмов сознательной регуляции собственного поведения и способов взаимодействия с окружающими людьми;
- развитие у детей механизмов адаптации к условиям постоянно меняющейся среды; амплификация развития средствами искусства, природы;
- обеспечение условий для самостоятельного взаимодействия с окружающим миром, приобретения личного опыта независимо от характера и степени тяжести нарушения развития, но с учетом этих особенностей ребенка;
- формирование психолого-педагогической компетенции и культуры родителей, организация системы взаимодействия семьи и образовательного учреждения;
- готовность педагогов, специалистов к постоянному доброжелательному общению с разными детьми, ориентированному на бережное отношение к детской личности, уважение ее самобытности;

– готовность к видению перспективы развития конкретного ребенка, обеспечению индивидуальной траектории его развития.

Коррекционно-развивающая среда выступает фактором успешной социализации детей с особыми образовательными потребностями. В условиях инклюзии средовой подход ориентирован на поддержание равновесия между образовательными воздействиями на ребенка с ОВЗ и его потенциальными возможностями. Педагогическое проектирование инклюзивной коррекционно-развивающей среды всеми участниками образовательного процесса с учетом границ ее содержания, компонентного состава и на основе личностно-ориентированного взаимодействия выступает необходимым условием успешного включения и принятия ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду обычных сверстников в общеобразовательном учреждении.

Библиографический список

1. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии [Текст] : материалы международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011 г., Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С. В. Алехина и др. – М. : МГППУ, 2011. – 244 с.

2. Лошакова, И. И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов [Текст] / И. И. Лошакова, Е. Р. Ярская-Смирнова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов : Изд-во Педагогического института СГУ, 2002. – С. 15–21.

3. Рубцов, В. В. Социальное взаимодействие и обучение: культурно-исторический контекст [Текст] /

В. В. Рубцов // Культурно-историческая психология. – 2005. – № 1. – С. 14–35.

4. Саблева, А. С. Коррекционно-развивающая среда как фактор преодоления трудностей социализации детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / А. С. Саблева. – Ярославль, 2007. – 360 с.

5. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики [Текст] : методическое пособие / под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. – М. : МГППУ, 2012. – 156 с.

Bibliograficheskij spisok

1. Inkluzivnoe obrazovanie: metodologija, praktika, tehnologii [Tekst] : materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (20–22 ijunja 2011 g., Moskva) / Mosk. gor. psihol.-ped. un-t; redkol.: S. V. Alehina i dr. – M. : MGPPU, 2011. – 244 s.

2. Loshakova, I. I. Integracija v uslovijah differenciacii: problemy inkluzivnogo obuchenija detej-invalidov [Tekst] / I. I. Loshakova, E. R. Jarskaja-Smirnova // Social'no-psihologicheskie problemy obrazovanija netipichnyh detej. – Saratov : Izd-vo Pedagogicheskogo instituta SGU, 2002. – S. 15–21.

3. Rubcov, V. V. Social'noe vzaimodejstvie i obuchenie: kul'turno-istoricheskij kontekst [Tekst] / V. V. Rubcov // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. – 2005. – № 1. – S. 14–35.

4. Sableva, A. S. Korrekcionno-razvivajushhaja sreda kak faktor preodolenija trudnostej socializacii detej s tjazhelymi narushenijami rechi [Tekst] : dis. ... kand. ped. nauk. – Jaroslavl', 2007. – 360 s.

5. Sozdanie i aprobacija modeli psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdenija inkluzivnoj praktiki [Tekst] : metodicheskoe posobie / pod obshh. red. S. V. Alehinoj, M. M. Semago. – M. : MGPPU, 2012. – 156 s.